

---

## Autour de la posture d'accompagnement à l'université

*About the student support role in higher education*

Saeed Paivandi

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2633>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2633

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2016

Pagination : 95-115

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Saeed Paivandi, « Autour de la posture d'accompagnement à l'université », *Recherche et formation* [En ligne], 81 | 2016, mis en ligne le 30 avril 2019, consulté le 04 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2633> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2633>

---

© Tous droits réservés

# Autour de la posture d'accompagnement à l'université

> Saeed Paivandi

Université de Lorraine, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation  
et de la communication (LISEC, EA 2310)

---

**RÉSUMÉ :** L'article se propose de développer quelques éléments de réflexion à propos du dispositif d'accompagnement au sein de l'enseignement supérieur français et des changements attendus dans le rapport enseignant-apprenant-savoir. En s'appuyant sur les textes publiés sur cette question dans le n° 77 de *Recherche et formation* la discussion critique s'est organisée autour de trois thématiques : la prise en compte de la temporalité étudiante par le dispositif d'accompagnement ; la tension potentielle entre la posture d'accompagnement et la conception de l'enseignement des enseignants-chercheurs ; les conséquences des nouvelles « formes d'agir professionnel » énoncées par la pratique d'accompagnement sur la (re)définition du métier d'enseignant-chercheur. Le texte souligne l'importance cruciale de l'adhésion des acteurs concernés à la philosophie de cette démarche car une réforme pédagogique n'est jamais appliquée dans un vide social et risque de mettre en question des rapports sociaux et des pratiques instituées.

**MOTS-CLÉS :** enseignement supérieur, processus d'apprentissage, tutorat, pratique pédagogique

---

Coordonné par Laurent Cosnefroy et Emmanuelle Annoot, le dossier « La posture d'accompagnement » du numéro 77 de la revue *Recherche et formation* aborde un thème peu étudié en France mais qui fait partie des questions d'actualité. Il semble que l'on assiste, dans le champ de l'éducation et de la formation, à un certain engouement pour ce concept et les préoccupations qui lui sont associées. L'intérêt manifesté pour la notion va de pair avec la mise en œuvre de multiples dispositifs d'accompagnement, de l'école à l'université, sans oublier le champ de la formation d'adultes.

Le débat sur l'accompagnement intervient dans une période marquée par la promotion de la pédagogie à l'université et de la formation des enseignants du supérieur dans les injonctions institutionnelles, et par l'accroissement des recherches sur ces deux thématiques. Il n'existe pas de revue spécialisée sur l'enseignement supérieur en France, et il est relativement rare qu'une revue universitaire soit intéressée par une thématique liée à l'enseignement dans ce secteur. Il faut donc se féliciter que la revue *Recherche et formation* ait consacré deux dossiers à l'enseignement supérieur depuis 2011 : le dossier du numéro 77, mais aussi celui du numéro 67 dédié à la formation des universitaires en pédagogie s'intéressant aux pistes et aux perspectives d'une pratique instituante dans l'enseignement supérieur. Rappelons également que la revue *Recherche et formation* avait publié un dossier sur le tutorat dans l'enseignement supérieur en 2003 (numéro 43).

Le dossier « La posture d'accompagnement », qui nous intéresse ici, réunit des auteurs qui proposent des approches différentes, qui éclairent chacune à leur manière une dimension du concept d'accompagnement et des usages auxquels il est associé. C'est dire l'intérêt et l'actualité de ce numéro, tant du point de vue des pratiques et des dispositifs mis en place, que du point de vue de la recherche. Les auteurs ont choisi plusieurs entrées importantes pour aborder la question, en particulier les réformes pédagogiques institutionnelles, le contexte général de l'enseignement supérieur, le point de vue des étudiants accompagnés et le point de vue des Enseignants-chercheurs (EC) sur la mission d'enseignement.

Comme le soulignent les différents textes du dossier, l'accompagnement dans l'enseignement supérieur en France vise à faire évoluer le paysage pédagogique en accordant de l'importance à l'apprentissage, à la socialisation et à l'autonomie de l'étudiant. Il s'agit d'un nouveau paradigme qui implique tant l'étudiant que l'enseignant. Dans cette perspective, l'adhésion des deux partenaires à ce nouveau modèle émergent constitue une question cruciale car ils sont invités à revoir leurs rôles habituels et à participer à la mise en place d'un nouveau contrat pédagogique.

L'accompagnement implique plusieurs perspectives et acteurs (accompagnés, accompagnateurs, institution) et laisse toujours craindre un éparpillement théorique et conceptuel. Le dossier tente de saisir ces dimensions et d'éviter cet écueil. Comme on peut le lire dans l'introduction, le dossier suit trois objectifs bien ciblés et pertinents. Le premier objectif de ce dossier, selon L. Cosnefroy et E. Annot, a été d'identifier les tensions entre une approche valorisant la capacité du sujet à s'autodiriger dans une société dite « *de la connaissance* » et la prise en compte, par les EC, des dimensions de l'apprentissage des étudiants, envisagées selon une approche constructiviste.

Le second objectif suivi est d'explorer les dimensions de l'activité d'accompagnement tout en faisant émerger la question du développement professionnel des enseignants à l'heure de ce qui peut, selon les auteurs, apparaître parfois comme un « *sacre de l'apprenant* » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2014).

Le dernier objectif vise une perspective plus spécifiquement théorique en proposant une réflexion sur le concept de posture. Les auteurs se réfèrent à M. Paul pour affirmer que l'accompagnement n'est pas encore « une notion stabilisée » ni un territoire bien délimité (Paul, 2009, p. 129). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, l'accompagnement tend à introduire un changement radical du rôle de l'enseignant, qui passe d'une position d'« expert » à celle de « personne-ressource ». Il s'agit d'une préoccupation de recherche qui s'intéresse à l'analyse des nouvelles formes d'agir professionnel qui engendrent une dynamique professionnelle favorisant le développement des compétences pédagogiques à travers la nouvelle posture qu'elles impliquent.

À la lecture des textes, je me suis interrogé sur deux points majeurs concernant les partenaires pédagogiques au regard des objectifs déclarés de ce dossier centré sur la pratique d'accompagnement dans l'enseignement supérieur. La première interrogation

s'intéresse à la condition étudiante et à la manière dont l'accompagnement parvient à atteindre ses objectifs en accordant aux étudiants un nouveau statut dans le contexte pédagogique. La deuxième interrogation cible la posture d'accompagnement de l'EC et son implication dans une démarche pédagogique de proximité, pour aller d'un mode d'intervention qui procède de la maîtrise vers un mode d'intervention qui privilège la co-construction avec l'étudiant. Cette deuxième interrogation vise un double objectif qui concerne tant l'impact éventuel des nouvelles « formes d'agir professionnel » introduites par la pratique d'accompagnement sur la (re)définition du métier d'EC que l'adhésion à la philosophie générale de l'accompagnement. Ces thématiques sont abordées dans différents textes et sous la plume de plusieurs auteurs de ce dossier. Ma contribution tente d'apporter des éléments complémentaires aux débats autour de la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur.

## L'étudiant et sa temporalité

La mise en place des dispositifs d'accompagnement s'appuie sur l'idée d'une défaillance de l'université qu'il faudrait compenser (Annoot, 2014, p. 23). Il s'agit de prendre en charge l'étudiant là où la pédagogie est incapable de répondre à ses besoins d'intégration et d'affiliation. Deux textes dans le dossier se focalisent sur l'appréciation et l'appropriation de l'accompagnement (université Lyon 1 en France et université Saint-Joseph de Beyrouth) par les « usagers » de ces dispositifs.

Les dispositifs d'accompagnement ne constituent pas la première initiative destinée à améliorer les conditions d'études à l'université. Cependant, les recherches antérieures, notamment sur le tutorat à l'université, ont montré que ce type de dispositifs était utilisé davantage par les étudiants les moins « fragiles » qui n'avaient pas nécessairement besoin d'un accompagnement. M. Danner (2000) et Annoot (2001) qui ont examiné cette question dans le contexte de deux universités différentes (Bourgogne et Le Havre) constatent plus ou moins le même phénomène. Pour Danner, ce ne sont pas les étudiants qui en ont le plus besoin qui participent au tutorat. Dans l'introduction du dossier de la revue *Recherche et formation* n°43 intitulé « Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique », R. Sirota se demande si le dispositif de tutorat réussit à toucher les étudiants les plus en difficulté, ou bien est-il utilisé par ceux qui sont déjà à l'aise dans l'université et savent l'utiliser seuls ? (2003, p. 11). En s'appuyant sur une enquête effectuée dans huit universités françaises et présentée dans ce dossier, I. Fornasieri et ses collègues affirment qu'il n'y a pas de profil spécifique d'étudiants fréquentant le tutorat et donc pas d'étudiant à profil réputé en difficulté. Les auteurs soutiennent qu'en examinant la population de ceux qui ne vont pas en tutorat, aucun trait caractéristique n'est saillant (2003, p. 42). C. Michaut se réfère aux résultats d'une enquête auprès des étudiants de première année inscrits dans trois filières de trois universités françaises pour montrer que les écarts de réussite entre les tutorés et les non-tutorés ne sont pas significatifs (2003, p. 103).

L'accompagnement est un dispositif qui prend le relais des différentes initiatives de tutorat mises en place dans les années quatre-vingt-dix pour aider les étudiants en

difficultés et lutter contre l'échec universitaire. Il s'agit d'introduire un nouveau rôle dans l'environnement universitaire, pour en améliorer le fonctionnement pédagogique et social et apporter un soutien personnalisé aux étudiants. Dans l'accompagnement, la place accordée à l'accompagné pour le transformer en un partenaire dans une démarche de co-construction du sens est aussi une question cruciale.

Comme le souligne Annoot (2014), les différents dispositifs d'accompagnement ont été promus dans le cadre du plan « Réussite en licence ». Si la finalité de l'accompagnement est la performance étudiante, il faut aussi faire le point sur la conception de cette performance comme une construction normative afin de pouvoir effectuer une analyse critique de l'accompagnement. La DEPP<sup>1</sup> publie régulièrement des indicateurs français sur la performance quantitative des étudiants selon l'établissement en se basant sur les taux de réussite aux examens en fonction de la durée de leur parcours. Ce modèle de performance soutenu par la DEPP a une forte orientation économique comme si l'université fonctionnait selon un système démographique d'entrées-sorties. Comme on le fait pour l'école, les résultats réalisés (réussites, redoublements, diplômes obtenus, sorties sans diplôme) sont pris en compte en termes d'*output* en se référant à la durée de parcours<sup>2</sup>. Cette logique tend à assimiler le parcours humain à la valeur d'une marchandise ou d'un service qui dépend du temps de travail incorporé.

Cependant, si on s'intéresse aussi au point de vue de l'étudiant, la performance est susceptible de variations biographiques (Charles, 2015 ; Felouzis, 2001 ; Millet, 2003 ; Paivandi, 2015). Les indicateurs de performance « objectifs » produits par la DEPP (et largement médiatisés) sont partiels si on ne tient pas compte du rapport que les étudiants entretiennent avec ces régularités statistiques. Les nuances des pratiques d'études et des manières d'être étudiants tendent à faire de la performance universitaire un phénomène irréductible à une description objective parfaite<sup>3</sup>. La vision « rationnelle » de l'expérience étudiante est aussi susceptible de conduire à une dépersonnalisation du parcours universitaire et à écarter les activités de l'ap-

- 
- 1 La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) est un service du ministère de l'Éducation nationale en France qui contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère de l'Éducation nationale.
  - 2 Dans la méthode statistique utilisée par la DEPP, la réussite universitaire s'évalue en fonction du rythme du parcours et les étudiants les plus « performants » sont ceux qui arrivent au plus vite au terme de leur parcours. La référence est le parcours « type » menant de la première année universitaire à la validation de la troisième année (L3). Le retard d'un étudiant (4 ou 5 ans au lieu de 3) est signe de difficultés rencontrées pour suivre, avec succès, le cursus dans les délais attendus.
  - 3 Les indicateurs statistiques concernant la réussite selon la durée prévue possèdent une valeur indicative. C'est sur la base de ces indicateurs quantitatifs que les pouvoirs publics évaluent le bilan de l'université. Cependant, ils sont critiqués sur le plan méthodologique car dans une université non sélective qui génère des formes d'élimination par l'échec, les calculs sont basés sur les étudiants inscrits sans prendre en compte l'assiduité ou ceux qui ne se présentant jamais aux cours (étant parfois ailleurs). Au-delà des biais méthodologiques, les objectifs de performance peuvent devenir une fin en soi, plutôt qu'un moyen de parvenir à des finalités éducatives davantage focalisées sur les apprentissages de qualité. Certains effets pervers peuvent aussi se produire au sein de cette université hantée par ses taux de performance comme le souligne aussi J.-G. Blais (2005, p. 123), contaminant fortement le mécanisme de production du résultat et biaisant le regard qu'on porte sur celui-ci.

prentissage comme un processus social et une construction singulière. Si un étudiant salarié choisit de faire son année de L3 en deux ans, il est en échec pour le système statistique (et l'université), sans se sentir lui-même en échec, compte tenu du rythme qu'il a volontairement choisi. À l'opposé, un étudiant, déçu de la filière choisie ou de son apprentissage effectif mais qui a validé son année, est, malgré son insatisfaction, considéré par le modèle statistique comme ayant « réussi ».

Le modèle statistique de performance est donc réducteur et partiel pour appréhender l'expérience universitaire et la relation à l'apprendre (Paivandi, 2015). L'existence d'un certain impensé vis-à-vis de la temporalité étudiante semble être un mal français. L'enseignement supérieur en France impose aux étudiants un temps linéaire et rigide et une course aux examens et aux notes. Les programmes universitaires sont souvent conçus en fonction de ce temps institutionnel rigide et non flexible, et privilégient le parcours d'un étudiant, motivé, bien orienté et à temps plein (Charles, 2015; Paivandi, 2015).

Le passage à l'enseignement supérieur inaugure un moment crucial dans la trajectoire biographique de chaque jeune. Les étudiants en tant que sujets-apprenants doivent faire face à des choix cruciaux et explorer une vision de la vie, expérimenter de nouvelles formes d'autonomie sociale, intellectuelle et affective. Il s'agit d'une vraie quête de sens dans un moment transitoire du parcours de vie. Les enjeux des études supérieures impliquent une forte acculturation ainsi que le développement d'un ensemble d'aptitudes nécessaires à la construction d'une nouvelle identité sociale, à l'affiliation intellectuelle et à l'accès au savoir universitaire. Dans certains pays, de nombreux jeunes s'octroient une pause à la sortie des études secondaires, pour faire mûrir leur projet ou se faire une idée plus précise de leur avenir avant d'aller à l'université et de poursuivre un parcours supérieur.

L'expérience universitaire n'est pas uniquement déterminée par ce que l'institution impose, mais elle l'est aussi par les projets personnels, les temporalités et les conditions singulières des étudiants. L'apprentissage du rôle d'étudiant, la socialisation et le développement des projets personnels et professionnels ne se font pas de la même manière ni avec le même rythme pour tous. Avoir besoin d'un peu plus de temps pour trouver sa voie, avoir la possibilité de tester son choix, s'offrir une pause temporaire ou le droit de se tromper (erreur féconde) sont des besoins humains et légitimes<sup>4</sup>.

Les modèles de réussite appréciés par les décideurs reposent sur le temps institutionnel, un temps quantitatif et linéaire qui ne s'accorde pas toujours au temps d'une vie humaine. Dans cette vision, la vitesse se transforme en une valeur absolue, le symbole de l'efficacité et de la réussite. À l'opposé, on confère une vision négative aux parcours accusant un certain retard, synonyme d'inefficacité et d'échec. La vitesse

---

4 Selon les données de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), un étudiant sur deux exerce une activité rémunérée afin de financer partiellement ses études. Les données des enquêtes régulières de l'OVE révèlent que les étudiants échappent à la précarité économique en exerçant une activité, mais fragilisent ainsi la poursuite de leur cursus en réussissant moins souvent que les autres (Gruel, Galland et Houzel, 2008).

est sans doute un paramètre important mais non une fin en soi, le temps de la vie révélant parfois les vertus du retard et du temps «perdu». Une lecture phénoménologique de l'expérience universitaire conduit à relativiser le «temps perdu», et non plus à le percevoir systématiquement comme un temps gaspillé et une perte sèche.

La réflexion critique sur la temporalité étudiante et ses variations singulières conduit à s'interroger sur la définition même de l'étudiant. Dans l'université de masse, la condition étudiante et la manière d'être étudiant ne constituent pas une réalité unique. La pluralité des figures d'étudiants (Dubet, 1994; Cam, 2009; Erlich, 1998; Paivandi, 2011, 2015) est un phénomène en développement mis en lumière par de nombreuses recherches.

L'introduction du dossier n°77 souligne la nouvelle place théorique accordée à l'étudiant dans les dispositifs d'accompagnement autour du triptyque «personne-resource – relation (tendanciellement) symétrique – co-construction». Une telle posture implique une relation qui est «faite d'une quasi-horizontalité entre deux personnes» (Boutinet 2007) ou d'«une mise sous le boisseau de ses expertises pour une posture en retrait, en veille, en retenue» (Paul, 2007, p.256). La place théorique accordée aux étudiants dans un dispositif d'accompagnement est censée être nettement moins asymétrique, elle est effectivement propice pour favoriser un dialogue formateur et une nouvelle connivence destinés à réduire la distance magistrale entre eux et les EC.

Serait-il possible de mettre en place un dispositif d'accompagnement destiné à rendre l'étudiant acteur de sa socialisation et de son apprentissage sans prendre en compte sa temporalité, ses doutes et son projet? Dans un système non flexible et dépersonnalisé, comment l'accompagnement parvient-il à permettre à chaque étudiant de trouver sa place à l'université pour «le ramener dans le chemin», «lui faire découvrir un chemin oublié ou non reconnu» ou «lui faire découvrir un nouveau chemin»?

Les étudiants en difficulté ne sont pas des «objets» à accompagner, ils ont besoin de construire le sens de leur présence à l'université autour d'un projet déjà construit, en construction, incertain ou inexistant. Si le tutorat n'a pas tout à fait réussi à changer les taux élevés d'échec et d'abandon, et si les dispositifs d'accompagnement n'ont pas changé d'une manière significative la performance universitaire depuis 2007, il faut peut-être s'interroger sur l'organisation actuelle de l'orientation et de l'offre de formation dans le système supérieur. N. Poteaux (2014), dans l'entretien publié dans ce dossier, partage cette inquiétude à propos des dispositifs d'accompagnement considérés comme «trop normés», et qui «empêchent justement l'individu de prendre son temps, de créer, d'être accompagné dans sa propre création, son propre cheminement».

Pour cheminer, accompagner, il faut s'intéresser à la perspective de l'accompagné, comprendre sa temporalité et ses errances éventuelles. L'accompagnement dans cette perspective ne serait plus l'objet d'un dispositif mais une posture dont le développement ne pourrait se décréter. De même, l'obsession de la performance normative



risque de produire un décalage entre les étudiants qui ont besoin d'un accompagnement compréhensif et les dispositifs hantés par les objectifs normatifs. On risquerait alors de céder aux logiques sous-jacentes à des pratiques pédagogiques qui tentent de s'extraire du sens supposé de l'accompagnement pour aller, de façon dissimulée, vers une relation asymétrique habituelle ayant comme visée la réalisation des objectifs institutionnels.

## Les enseignants-chercheurs et l'accompagnement

La mise en place des dispositifs d'accompagnement dans l'enseignement supérieur est considérée par Cosnefroy et Annoot (2014), à juste titre, comme un tournant pédagogique important pour les EC qui s'impliquent dans cette démarche. Il s'agit de promouvoir des pédagogies actives, centrées sur l'étudiant, des dispositifs de prévention ou de lutte contre l'échec précoce, ou encore des actions visant à informer, à soutenir et à aider à la prise de décision pour construire des parcours. L'implication des EC est de nature à les amener à s'éloigner des rives familières de l'enseignement magistral pour expérimenter d'autres formes d'agir professionnel (Cosnefroy et Annoot, 2014). Les auteurs tendent à penser aussi que la promotion de ces pratiques par l'institution constitue une rupture dans la culture pédagogique de l'université. Cette dimension de rupture est soulignée par le premier objectif visé par le dossier qui cherche à identifier les tensions entre une approche valorisant la capacité du sujet à s'autodiriger dans une société dite « *de la connaissance* » (Ruano-Borbalan, 2009) et la prise en compte, par les EC, des dimensions de l'apprentissage des étudiants, envisagé selon une approche constructiviste de l'apprentissage dans les pas des travaux de Vygotski (1978) et de J. Bruner (1983). Pour les auteurs, les tâches habituelles des EC ont été réanalysées dans un contexte de massification et de diversification croissante de la population étudiante, qui a conduit à diversifier de plus en plus leur cadre de travail avec les étudiants.

En travaillant sur des notions comme les croyances professionnelles (épistémiques, pédagogiques) ou *teachers' beliefs*, les théories personnelles (Loiola et Tardif, 2001), la conception ou l'approche de l'enseignement (Trigwell, Prosser, Taylor, 1994), ces recherches tendent à révéler l'existence de divergences importantes dans les pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur dans les différents contextes universitaires. Ces pratiques tendent à varier aussi au sein d'une même filière dans un établissement.

Dans la littérature sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement universitaire, on identifie plusieurs typologies construites dans les différentes recherches réalisées : certains universitaires axent leurs enseignements sur la discipline, les autres sur l'apprentissage de l'étudiant. Cette opposition est présente dans le travail de P. Ramsden (1992) qui a étudié les théories personnelles des professeurs et qui considère que les conceptions de l'acte d'enseigner peuvent être regroupées en trois grandes catégories : enseigner consiste à transmettre un savoir de l'enseignant à l'étudiant ; enseigner consiste à organiser les activités d'apprentissage et à adopter de bonnes stratégies pour faciliter l'apprentissage ; enseigner implique de s'intéres-



ser à la manière d'apprendre et de comprendre des étudiants. Pour l'auteur, il s'agit d'associer apprendre et enseigner dans un contexte pédagogique ou de les considérer comme deux processus séparés. Selon J. N. Entwistle (1998, p.88), lorsque le modèle est fondé sur l'enseignement, on a plutôt tendance à transmettre de l'information en écartant l'objectif global de la formation, à avoir l'assurance que le savoir et les compétences sont acquis et à optimiser le niveau général de la performance des étudiants. En revanche, si le cours est centré sur l'étudiant, la pédagogie tend à réveiller et à maintenir l'intérêt de l'étudiant sur le sujet, à encourager sa réflexion autonome et imaginative, à l'aider à développer des compétences personnelles et une perspective plus large sur la vie et l'avenir professionnel.

À partir de la question «qu'est-ce que vous entendez par enseigner?», D. Fox (1983) identifie quatre théories d'enseignement dans les réponses fournies par les universitaires :

La théorie de transfert (*transfer theory*) dans laquelle le savoir se transmet comme un produit à l'apprenant ;

La théorie de la formation ou du modelage (*shaping theory*) qui consiste à façonner l'étudiant selon un modèle prédéterminé ;

La théorie du voyage (*travelling theory*) qui considère le travail de l'apprenant comme une activité exploratoire avec des collines à grimper pour avoir une vue plus large, et avec le professeur comme guide à ses côtés ;

La théorie de la croissance (*growing theory*), qui se focalise sur le développement intellectuel et affectif de l'apprenant.

Selon l'auteur, chaque théorie affecte non seulement le choix des méthodes d'enseignement, et le style de présentation, mais aussi l'attitude de l'universitaire face aux innovations pédagogiques et aux incitations institutionnelles. Prosser, Trigwell, P. Taylor (1994) proposent également une typologie de trois conceptions de l'enseignement : transmettre de l'information, aider les étudiants à acquérir les concepts dans le cadre d'une discipline, aider les étudiants à développer et changer leurs propres conceptions de l'apprentissage. D. Kember et C. McNaught qui ont étudié la conception de l'enseignement chez les universitaires de plusieurs pays (Australie, États-Unis, Grande-Bretagne, Chine, Singapour, Canada), identifient une opposition assez nette chez les universitaires à propos de leurs approches pédagogiques et proposent un modèle en cinq catégories qui oscillent entre deux pôles, l'un centré sur l'enseignant et le savoir, le second sur l'apprentissage étudiant. Ces catégories varient considérablement selon la discipline, le pays et les cultures (Kember et McNaught, 2007).

En s'appuyant sur plusieurs recherches, Trigwell et Prosser (1996) proposent une autre typologie, composée de cinq catégories d'approche qui sont mobilisées par les enseignants du supérieur. Dans leur typologie, l'approche A concerne une stratégie centrée sur l'enseignant cherchant à transmettre les informations aux étudiants (le modèle classique transmissif). L'approche B rend compte d'une stratégie centrée sur

l'enseignant mais cherchant à faire apprendre des concepts et des savoirs aux étudiants. L'approche C renvoie à une stratégie fondée sur l'interaction entre enseignant et étudiant, ayant comme objectif l'apprentissage des concepts et savoirs. L'approche D désigne la stratégie qui s'intéresse à l'étudiant et qui a comme cible le développement des conceptions par les étudiants eux-mêmes. L'approche E correspond à la stratégie centrée sur les étudiants, pour les aider à changer leurs conceptions.

Afin de construire leur typologie, les auteurs utilisent souvent des grilles d'analyse de pratiques courantes, et cherchent à examiner le rapport entre la manière de concevoir et de pratiquer l'enseignement et l'apprentissage étudiant (Light et Cox, 2001). Les auteurs s'intéressent aux situations pédagogiques d'un modèle universitaire non élitiste qui est appelé à faciliter l'accès au savoir de ses publics hétérogènes par une pédagogie adaptée et réflexive. Il s'agit de prendre en compte (ou non) les besoins de la population étudiante de plus en plus diversifiée selon l'âge, l'origine, les acquis antérieurs, l'expérience, la situation, les motivations et le projet. Les autres auteurs tentent aussi d'analyser l'approche pédagogique à travers plusieurs «facteurs clefs» qui détermineront la manière d'associer enseigner et apprendre dans le contexte universitaire (Hodgson, 1997 ; Ramsden, 1997 ; Marsh, 1987). N. Entwistle (1998) met l'accent sur l'explication, le choix des exemples, les analogies et métaphores, la prise en compte de l'expérience personnelle ; l'enthousiasme de l'enseignant ; l'empathie manifestée à travers la disponibilité, la prise en compte de l'étudiant et de son opinion, le souci de l'apprentissage de l'étudiant.

Ces recherches tendent à montrer que la conception développée par chaque enseignant affecte largement son agir professionnel et son approche en situation et donne une coloration à ses attitudes vis-à-vis des étudiants et de tous les programmes de formation. Or, les dispositifs d'accompagnement en France sont introduits dans un contexte pédagogique, potentiellement marqué par une diversité d'approches, sans passer par une analyse de pratiques ou un débat critique préalable. La posture d'accompagnement prônée par l'institution est ainsi susceptible d'être en conflit direct avec telle ou telle conception d'enseignement. Certains enseignants pourront logiquement refuser d'adhérer au modèle pédagogique fondé sur une symétrie plus importante et une démarche de co-construction. Comment l'introduction d'une démarche comme l'accompagnement envisage-t-elle de faire face à la tension engendrée entre une pédagogie centrée sur l'étudiant et les conceptions davantage focalisées sur le savoir et la transmission chez les EC ? Dans ce même dossier, R. Étienne qui a focalisé son texte sur la formation des EC s'appuie sur une enquête auprès de ce public pour conclure que le « *virage réflexif* » (Tardif, Borges et Malo, 2012) n'est pas adapté au public concerné tant que son métier repose majoritairement sur une conception transmissive, à base de cours magistral décliné en travaux dirigés et travaux pratiques : seul un enseignant se détache puisqu'il enseigne par projets et par problèmes (vision post-constructiviste) alors que ses collègues s'en tiennent au souci d'améliorer les formes de transmission des savoirs. Les constats comme « les enseignants connaissent peu leurs étudiants », « les EC ne mettent pas en cause leur travail pédagogique » ou encore « être dans une

logique de l'offre individuelle de la pédagogie» soulignés par l'auteur témoignent de la faiblesse d'une réflexion critique sur les pratiques d'enseignement. Les résultats de rares enquêtes réalisées en France sur la démarche pédagogique mobilisée par les EC (Demougeot-Lebel et Perret, 2010, Duguet et Morlaix, 2012; Viaud, 2015; Paivandi, Younes, 2017) révèlent aussi la place dominante des approches transmissives malgré l'existence de pratiques innovantes développées par certains EC. Il s'agit d'un constat partagé qui rend compte du fossé entre les pratiques enseignantes régnantes et la posture d'accompagnement.

Les différents dispositifs d'accompagnement ne se développent pas dans un vide pédagogique et leur destin demeure tributaire de l'environnement dans lequel ils s'insèrent, des pratiques instituées et des règles implicites ou explicites en vigueur. On peut penser que certaines conceptions de l'enseignement peuvent constituer un obstacle réel au développement des dispositifs d'accompagnement. Le recours aux recherches françaises et internationales sur l'approche pédagogique des EC ouvre la voie à une lecture critique de la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur, et à une vraie interrogation sur les modalités de la mise en place de ces dispositifs et les conséquences des tensions éventuelles entre les approches pédagogiques des EC et une innovation pédagogique majeure introduite par l'institution.

### **La (re) définition du métier d'enseignant-chercheur?**

On peut aussi aborder la place accordée aux EC dans les dispositifs d'accompagnement dans une autre perspective liée à la définition de la carrière universitaire. Dans l'introduction du dossier, Cosnefroy et Annoot (2014) soulignent que l'implication souhaitée des EC dans les dispositifs d'accompagnement constitue un type d'intervention assez spécifique nécessitant un agir professionnel différent. Une relecture de l'évolution silencieuse de la carrière universitaire montre bien que l'*homo academicus* (Bourdieu) ne cesse de changer de visage depuis les années soixante. Plusieurs rapports et travaux de recherche (Espéret, 2000; Belloc, 2003; Musselin, 2001, 2008) permettent de constater que la carrière universitaire en France ne cesse de vivre une évolution permanente tant en rapport avec l'enseignement qu'avec la recherche. La mise en place des pratiques d'accompagnement semble contribuer à amplifier davantage la diversité des tâches attendues des EC à l'université.

Dans un des premiers travaux sur le monde universitaire, T. Parsons et G. M. Platt (1973) énumèrent les caractéristiques suivantes pour désigner la profession universitaire dans le contexte américain : le pouvoir absolu de recruter et de former ses nouveaux membres; le pouvoir de qualifier ses membres; la responsabilité de réguler la qualité du travail; un haut prestige social et son assise sur un corps ésotérique et complexe de savoirs. À travers les données de ses travaux de recherche sur les universités américaines, M. J. Finkelstein (1984) présente le professeur d'université comme un professionnel, fortement engagé dans son travail et travaillant de 50 à 60 heures par semaine, sans toujours bien distinguer la semaine et le week-end. Pour un universitaire, le travail est un mode de vie, une façon de se réaliser et de servir. L'auteur repère

au moins cinq traits psychologiques sur lesquels se fonde le métier d'universitaire : le goût et la capacité du développement intellectuel, le désir de l'autonomie professionnelle, le besoin d'accomplissement personnel, le désir de servir la communauté et l'attachement à certains principes de libre compétition, d'excellence et de mérite. B. Clark (1987) définit le métier d'universitaire comme une profession originale, dynamique et à multiples facettes caractérisée par l'enchevêtrement d'activités exercées à des titres divers. Pour lui, l'individualisme, la liberté professionnelle et la concurrence constituent les trois caractéristiques communes de ce métier.

La tension entre les principales missions au sein de la carrière académique constitue un thème présent dans les recherches sur les universitaires. La carrière académique dans l'université moderne est fondée sur le principe de l'unité de l'enseignement et de la recherche. En France, la loi Faure (1968) qui est également à l'origine de la notion d'«enseignant-chercheur» définit le contour de ce métier fondé sur deux activités principales (enseignement et recherche) au sein de l'université et souligne l'autonomie pédagogique des universitaires. La loi de 1984 réactualise les missions liées au métier d'EC tout en introduisant un nouveau champ d'activités (formation continue). Cependant, cette association est dès son origine assez asymétrique car la mission d'enseignement a été et reste moins «valorisée» que la mission de recherche tant sur le plan institutionnel que symbolique. L'enseignement n'est pas reconnu, ni valorisé au même titre que la recherche. Les plus belles carrières universitaires appartiennent à ceux qui mettent en avant leurs recherches et leurs publications, qui ont une visibilité extérieure et peuvent engendrer de la notoriété. En revanche, la pédagogie reste une action locale, invisible sur le plan institutionnel, non reconnue et non évaluée, voire souvent pénalisante, en termes de carrière universitaire à tous les niveaux du déroulement du parcours académique. Cependant, la massification de l'université, les mutations technologiques, un marché du travail de plus en plus exigeant et l'émergence de la société de la connaissance imposent à l'université une offre de formation à même de permettre un apprentissage de qualité, donnant de l'importance à cette mission.

Dans le contexte français, l'association entre la recherche et l'enseignement semble être largement plébiscitée par les intéressés (Becquet et Musselin, 2004 ; Endrizzi, 2017 ; Martuccelli, 1995 ; Paivandi, 2010 ; Viry, 2006 ; Zetlaoui, 1999). Mais, selon V. Becquet et C. Musselin, (2004) les universitaires vivent mal le morcellement entre des priorités diverses : 93 % d'entre eux affirment qu'à l'Université, il faut être à la fois enseignant et chercheur, mais 69 % des enseignants interrogés disent qu'ils sont «tirillés entre l'enseignement et la recherche». Une autre enquête sur les EC confirme aussi que les universitaires croient majoritairement à la réciprocité de l'enseignement et de la recherche tout en insistant sur la nature plus motivante de la recherche (Faure, Soulié et Millet, 2005). Selon les auteurs, près de 81 % d'entre eux s'opposent à la séparation de ces deux missions. Malgré ce large consensus concernant la pertinence de l'association entre la recherche et l'enseignement, la tension entre ces deux activités est également souvent soulignée dans les travaux de recherche (Donnay, Romainville, 1996).

L'articulation entre les différentes activités peut également devenir un facteur de différenciation dans le monde universitaire. Becquet et Musselin (2004) soulignent que l'organisation des activités d'enseignement, de recherche et d'administration est fortement liée aux choix individuels faits par les EC. Cette analyse est largement partagée par les autres recherches sur l'organisation de la carrière universitaire (Ponthieux, Berthelot, 1992 ; Annoot et Fave-Bonnet, 2004). Selon S. Ponthieux et J.-M. Berthelot, (1992), les conséquences de la massification de l'université pèsent lourdement sur la carrière universitaire qui se trouve sous la pression des tâches d'enseignement et la lutte permanente et douloureuse pour le maintien d'une activité de recherche. La tension entre la recherche et l'enseignement se manifeste dès le début de la carrière universitaire comme on peut l'observer dans l'enquête sur les moniteurs exprimant une vraie inquiétude (Paivandi, 2010). Selon l'auteur, les apprentis-enseignants découvrent rapidement que l'évaluation de leurs activités en vue du recrutement ou de l'avancement dans la carrière est fondée sur la production scientifique et les publications.

Le débat critique sur l'organisation de la carrière académique s'est multiplié à travers le monde depuis plusieurs décennies, en ciblant entre autres les tensions croissantes entre les missions et les tâches. Dans le contexte canadien, Blondin pense que les orientations et la culture dominante produites par la conception de l'université moderne répondent en premier lieu aux exigences de la recherche et négligent les besoins spécifiques de l'enseignement. Le travail de J. Bess (1982) aux États-Unis s'intéresse aussi au métier d'universitaire dans une perspective économique. En s'appuyant sur les résultats d'une enquête réalisée auprès de 812 professeurs de six grandes institutions universitaires américaines, l'auteur trouve les activités professorales « trop nombreuses, trop enrichies, trop disparates » et « mal remplies ». L'auteur juge la structure du travail « rigide », « factice » et « faible » répondant mal aux besoins grandissants de l'enseignement (1982, p.32). Selon lui, les universitaires pensent qu'ils sont « mal préparés » sur le plan professionnel notamment en ce qui concerne la mission d'enseignement.

Pour mieux comprendre l'organisation du métier universitaire, les recherches internationales s'intéressent aussi aux traits saillants de la carrière académique comme le goût de l'autonomie et l'individualisme qui semblent être plus ou moins convergents malgré des contextes universitaires très différents (Martin, 1999 ; Musselin, 2008 ; Finkelstein, Seal, Schuster, 1998). Dans le contexte américain, Finkelstein (1982) identifie la présence des catégories d'universitaires selon la part et la place de chaque activité dans la vie professorale : carrière centrée principalement sur l'enseignement, la recherche ou l'administration. Clark (1987) soutient qu'il n'existe pas de profil unique de professeur d'université dans le contexte américain, mais plutôt une multitude de modèles de professeurs et de configurations de tâches professorales.

Les rares travaux de recherches sur le monde académique en France affirment les traits les plus marquants comme le goût de l'autonomie et la faible influence de l'institution sur les choix des carrières universitaires (Musselin, 2008 ; Viry, 2006). Selon Musselin (2008), le collectif a peu d'emprise sur l'organisation des activités d'enseigne-

ment, de recherche et d'administration. Ainsi, les EC tentent d'aménager leur activité en fonction de leurs priorités et de leurs préférences. Pour ce faire, ils disposent de trois modalités d'interventions : limiter les charges d'enseignement et d'administration, déléguer une partie des activités ou délaisser une activité. L'étude a recensé les différentes stratégies développées par les universitaires : il est possible de consacrer peu de temps à la préparation des cours, soit en bâclant cette phase, soit en répétant les mêmes enseignements, soit en ne prenant pas la responsabilité de cours magistraux. Pour C. Drucker-Godard *et al.*, la capacité à s'investir pleinement à la fois dans l'enseignement, la recherche et l'administration relève pour bon nombre d'EC d'une gageure (2013). Les auteurs évoquent « un mal-être pour nombre d'enseignants-chercheurs, même si la beauté du métier persiste » (2013, p. 14) et un conflit de valeurs lié à « la problématique relative à la sous-valorisation de la pédagogie ». Dans une autre recherche française, N. Aït Ali et J.-P. Rouch (2013) tentent d'examiner la temporalité des EC en s'intéressant à la fluidité des horaires et à l'inflation du volume des tâches à accomplir. Les auteurs identifient les différents foyers de tensions dans le rapport au temps des EC qualifié de « dyschronique ». Ces foyers renvoient à la pression temporelle, à l'imbrication d'échelles de temporalités multiples et parfois concurrentes, à la discontinuité de pratiques professionnelles saccadées, à l'empilement des activités, à l'entrelacement des temporalités, à l'évolution d'injonctions institutionnelles de productivité et au décalage avec les représentations personnelles du métier. Le travail d'Aït Ali et Rouch semble permettre d'ouvrir la boîte noire des activités d'EC et de mieux comprendre le sens réel d'expressions comme « être débordé », avoir « trop de choses à faire », « les rythmes quotidiens « hachés », « saccadés », « entrelacés » ou encore « dispersés » ou « avoir un sentiment de culpabilité » à ne pas faire correctement son travail.

L'ensemble de ces résultats peuvent être rapprochés de ceux de M.-F. Fave-Bonnet (2002, p.44), qui soulignent que la profession universitaire vit dans un grand malentendu entre des missions assignées et la réalité d'exercice de ces missions. L'auteur évoque un paradoxe reposant sur le temps des EC, « à la fois non contraint et surchargé ». Plusieurs pays ont déjà opté pour une flexibilité grandissante ou une modulation plus importante des tâches universitaires (enseignement, recherche, administration). Les différents rapports établis depuis les années deux mille insistent sur la nécessité d'une réforme visant l'organisation des activités à l'intérieur de la carrière universitaire. Le rapport Belloc souligne les difficultés qui proviennent plutôt de l'ampleur que prennent actuellement certaines missions, ainsi que de l'évolution (technique, sociale) des tâches incombant à la carrière dans le contexte français (2003, p. 5). Ainsi, les textes législatifs et réglementaires couvrent un champ très large d'activités, si bien que l'on peut considérer que les évolutions constatées aussi bien dans les modalités d'enseignement que dans la nature et la fréquence des interventions des enseignants dans divers autres domaines, ne sont que des variantes qui ne mettent pas en cause la définition générale des missions des EC et des enseignants dans les établissements d'enseignement supérieur. Les difficultés rencontrées proviennent donc plutôt de

l'ampleur que prennent actuellement certaines missions, ainsi que de l'évolution (technique, sociale) des tâches effectuées dans le cadre de ces missions (Espéret, 2000, p. 11).

En s'appuyant sur les travaux de recherche sur les EC et sans tomber dans une vision fataliste, on peut aussi se demander en quoi la posture d'accompagnement qui constitue une activité nouvelle mais assez prégnante a une chance de séduire un monde académique déjà débordé et surchargé.

## **L'université comme « écosystème » humain**

On peut comprendre que l'université comme n'importe quelle institution d'enseignement est confrontée à l'injonction d'innover, à cause non seulement de la pression sociale mais aussi de l'inadéquation de certains dispositifs pédagogiques. C'est le cas de l'introduction récente des différents dispositifs d'accompagnement, qui traduisent une nouvelle attente pédagogique de plus en plus marquée. Cependant, les EC ne peuvent être réduits au rang de simples exécutants. Pour réfléchir sur une réforme pédagogique importante comme l'implication des EC dans les dispositifs d'accompagnement et la nouvelle posture d'accompagnement, on ne peut pas faire l'économie d'un débat sur la condition enseignante et sur le contour d'un métier qui tend à évoluer silencieusement.

Le contexte universitaire est aussi déterminé par la culture des acteurs, l'écologie des contraintes et des routines institutionnelles. Ces marqueurs contextuels sont susceptibles de peser lourdement sur le devenir d'une réforme pédagogique qui n'est pas la propriété intrinsèque du système universitaire. Dans cette perspective, le dispositif d'accompagnement n'est pas uniquement une démarche technique, et les modalités de sa mise en application ne peuvent pas uniquement être justifiées par la pertinence de sa finalité. Le versant social d'un dispositif innovant se caractérise par la dimension collective car celui-ci se définit comme une remise en question des rapports sociaux et des pratiques instituées, qui va amener de nouvelles façons de les appréhender. Dans l'analyse d'un système social, plus que la vertu et les finalités d'une réforme c'est son acceptation qui constitue une problématique cruciale. Dans une telle perspective, on peut se demander en quoi les différents dispositifs d'accompagnement sont pensés dans le cadre d'un écosystème universitaire?

En introduisant le dispositif d'accompagnement, la complexité de l'organisation des activités des EC semble franchir un degré supplémentaire et peut potentiellement engendrer deux types de tension liés l'un aux aspects pratiques de la carrière, et l'autre à l'adhésion à la philosophie de cette approche. Les dispositifs d'accompagnement comme toute réforme pédagogique à l'université peuvent alors rejoindre, à ce titre, un ensemble de problématiques tout à fait en résonance avec les transformations de la carrière académique et leurs incidences sur la vie professionnelle des EC.

Par ailleurs, dans la culture universitaire, l'absence d'une formation pédagogique initiale ou continue pour les EC est « justifiée » : la pédagogie constitue une activité non questionnée, exercée par les experts dans leurs domaines de recherche qui semblaient



*de facto* qualifiés pour transmettre leurs connaissances aux générations futures. Si on considère que l'accompagnement se construit en opposition à des pratiques professionnelles héritées, perçues comme inadéquates, inadaptées ou inopérantes, l'engagement (conception de l'enseignement, approche pédagogique) des EC ne constitue-t-il le facteur clé de la réussite de cette innovation ?

Dans l'expérience quotidienne, une norme institutionnelle comme l'accompagnement n'existe qu'à travers une action filtrante des acteurs concernés et des situations locales. L'EC en tant qu'acteur n'aborde pas son institution exclusivement selon un système de normes. Son action est également définie par ses valeurs et ses croyances professionnelles, ses contraintes, l'environnement pédagogique de sa filière et la dynamique de l'activité concrète. Cette perspective est importante pour examiner le devenir d'une réforme pédagogique impliquant une nouvelle conscience professionnelle et un engagement fort des EC dans de nouvelles pratiques enseignantes. Une réforme sans l'adhésion de ses acteurs risque d'aboutir au développement de stratégies déformatrices et « déviantes ». L'université en tant qu'institution existe parce que les acteurs donnent un sens aux choses en s'appuyant sur les champs de connotation qui organisent un ordre mental collectif balisé. C'est ainsi que se développe un ensemble de réponses partagées aux questions posées par les injonctions ou les règles institutionnelles. Par exemple, le déploiement des stratégies passives de résistance qui résulte de la rencontre entre les injonctions institutionnelles et les intentions individuelles peut concerner les EC « conformistes » qui s'abstiennent de s'opposer frontalement aux principaux objectifs de l'accompagnement tout en vidant de son sens une démarche pédagogique qui ambitionne la réduction de l'écart entre étudiant et enseignant-expert pour transformer ce dernier en personne-ressource. Il s'agirait pour eux de donner l'impression de « rentrer dans le moule » ou de mobiliser, par exemple, une stratégie « rusée » et « douce » qui ne satisfait que superficiellement aux exigences du rôle attendu.

Pour devenir le professionnel qui accompagne et abandonne son attitude « magistrale », une grande partie des EC doit apprendre à concevoir et réaliser l'acte d'accompagner, mieux connaître le monde étudiant, adopter la nouvelle posture d'accompagnement, se mouvoir dans un nouvel espace pédagogique, bricoler et traverser une expérience de quasi « conversion », pour se séparer de son identité « héritée » en tant qu'expert et savant. Il s'agit d'un passage entre une pédagogie « passive » et « transmissive » et une pratique d'accompagnement qui implique le développement d'un ensemble de compétences transversales et spécifiques, une acculturation à de nouvelles règles sociales et pédagogiques.

L'introduction des dispositifs de tutorat dans les années quatre-vingt-dix n'a pas changé d'une manière significative le contexte pédagogique. Peu pratiqué auparavant dans l'université française et inspiré de la tradition britannique, le dispositif de tutorat, comme une initiative réparatrice, ne semble pas avoir réussi à faire massivement évoluer la démarche pédagogique des EC. L'ambiguïté de ce dispositif au sein du

paysage pédagogique de l'université a été analysée par certains chercheurs (Annoot, 2001, 2012). Le tutorat est demeuré un dispositif périphérique non agrégé au contrat pédagogique de l'université ou un enseignement au rabais ne permettant pas aux tuteurs de trouver une place au sein de l'équipe pédagogique.

Dans l'expérience britannique, le tutorat faisait partie de l'environnement universitaire et du contrat pédagogique de l'écosystème tant pour les étudiants débutants que pour les professeurs. L'expérience universitaire anglaise est marquée par le modèle résidentiel pratiqué d'abord à Oxford et à Cambridge (Bédouret, 2003, Hill, 2003). Les deux universités avaient su développer une expérience originale d'intégration des étudiants, en s'inspirant d'une tradition grecque issue de Platon. Former la personnalité par une culture générale, tout en forgeant le caractère en étant en contact permanent avec le maître, c'est ce qui distinguait cette organisation pédagogique. Le modèle « Oxbridge » reposait donc sur d'étroites relations informelles entre étudiants et professeurs en dehors des cours *ex cathedra* et séminaires<sup>5</sup>. Le système des *tutorials* est devenu une référence en matière d'accueil et d'accompagnement étudiant.

Les différentes initiatives comme le parrainage, le tutorat, la désignation d'un enseignant référent ou d'une personne-ressource servent à accompagner l'étudiant débutant lors de ses premiers pas à l'université en développant un contact et un dialogue direct et personnalisé. A. Baudrit (2000, p. 159) resitue le tutorat dans le contexte culturel anglo-saxon où l'insuccès de l'étudiant est souvent imputé au fonctionnement de l'institution d'accueil. La pratique de l'accompagnement dans ce modèle est une composante « organique » de l'écosystème et fait partie de l'« ordre moral » selon Goffman (Cefaï, Perreau, 2012) de l'environnement universitaire.

La posture d'accompagnement dans le contexte universitaire français ressemblerait à un contre-modèle des figures dominantes du monde académique et constitue un acte instituant qui peut heurter l'ordre institué et les pratiques héritées. L'absence d'une accumulation historique nécessaire à l'éclosion d'une culture d'accompagnement qui puisse créer une sorte de réciprocité de perspectives des acteurs (partage du sens) et donner une signification aux engagements, des repères aux pratiques et des critères à l'évaluation des dispositifs semble peser lourdement sur l'intégration des dispositifs d'accompagnement. Il s'agit de s'affranchir, entre autres, d'une logique essentiellement techniciste, pour réfléchir sur la manière dont on arrive à faire évoluer les conceptions mêmes du rapport enseignant-apprenant-savoir.

**Saeed Paivandi**

saeed.paivandi@univ-lorraine.fr

---

5 Dans le cadre de ce système, l'étudiant était suivi par un « maître » qui lui proposait chaque semaine un sujet de travail et discutait avec lui régulièrement. Dans l'idée de Newman (2007), l'université est une « *Alma Mater* où l'on connaît ses enfants un par un », pas une usine ou une mine.

## Bibliographie

- Aït Ali, N. et Rouch, J.-P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. *Temporalités*, 18. En ligne, consulté en mai 2017 : <<https://temporalites.revues.org/2632>>.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Annoot, E. (2014). De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs? *Recherche et formation*, 77, 17-28.
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, 272, 383-402.
- Annoot, E. et Fave-Bonnet, M.-F. (dir.) (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Baudrit, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones?* Paris : L'Harmattan
- Becquet, V. et Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Paris : Convention MENRT, ACI « Travail ». En ligne, consulté en mai 2017 : <[http://www.cso.edu/upload/pdf\\_actualites/variation autour du travail des universitaires rapport final.pdf](http://www.cso.edu/upload/pdf_actualites/variation%20autour%20du%20travail%20des%20universitaires%20rapport%20final.pdf)>.
- Bédouret, T. (2003). « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques. *Recherche et formation*, 43, 115-126.
- Belloc, B. (2003). *Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs*. Paris : MJENR. En ligne, consulté en mai 2017 : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/034000644.pdf>>.
- Bess, J. (1982). *University Organization. A Matrix Analysis of the Academic Professions*. New York, NY : Human Sciences Press.
- Blais, J.-G. (2008). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. In C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (123-144). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Blais, M.C., Gauchet et M., Ottavi, D. (2014). *Transmettre Apprendre*. Paris : Stock.
- Boutinet, J.-P. (2007). Introduction. L'accompagnement dans tous ses états. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (5-16). Paris : PUF.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Cam, P. (2009). Les parcours des étudiants. In L. Gruel, O. Galland et G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France. L'histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : PUR
- Cefaï, D. et Perreau, L. (dir.) (2012). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. Paris : CURAPP-ESS/CEMS-IMM.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française.

- Clark, B. R. (1987). *The Academic Life, small worlds, different worlds*. Princeton, NJ : Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cosnefroy, L. et Annoot, E (2014). Présentation du dossier « La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur ». *Recherche et formation*, 77, 9-16
- Cosnefroy, L., Hoffmann, C. et Douady, J. (2014). L'accompagnement méthodologique. *Recherche et Formation*, 77, 29-44.
- Coulon, A. et Paivandi, S. (2008). *Les relations entre les étudiants, les enseignants et le personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs en France*. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.
- Danner, M. (2000). À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire? *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 33(1), 25-41.
- De Ketele, J.-M. (2014). Autour des mots de la formation L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-86.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23, 51-72.
- Donnay, J., Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Drucker-Godard, C., Fouque, T., Gollety, M. et Le Flanchec, A. (2013). Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs. *Gestion et management public*, 1(4), 4-22.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives*, 6(18), 93-110.
- Endrizzi, L. (2014). La qualité de l'enseignement : un engagement des établissements, avec les étudiants? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°93. En ligne, consulté en mai 2017 : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/93-juin-2014.pdf>>.
- Endrizzi, L. (2017). Recherche ou enseignement : faut-il choisir. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°116. En ligne, consulté en mai 2017 : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/116-mars-2017.pdf>>.
- Endrizzi, L., Sibut, F. (2015). Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°106. En ligne, consulté en mai 2017 : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/106-decembre-2015.pdf>>.
- Entwistle, N. J. (1998). Improving Teaching Through Research on Student Learning. In J.F. J. Forest (Eds), *University Teaching. International Perspectives* (73-112). New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Garland Publishing.

- Espéret E. (2001). *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris : MEN. En ligne, consulté en mai 2017 : <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/014000710.pdf>>.
- Étienne, R. (2014). Évaluation d'une action de formation d'enseignants du supérieur recourant à l'analyse de leurs pratiques professionnelles. *Recherche et formation*, 77, 45-56.
- Faure, S., Soulié, C. et Millet, M. (2005). *Travail des enseignants-chercheurs : Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques »*. Document de recherche. En ligne, consulté en juin 2017 : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00602398/document>>.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78, 31-46.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2014). Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur. *Recherche et formation*, 77, 127-136.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*. Paris : PUF.
- Finkelstein, M. J. (1984). *The American Academic Profession: A Synthesis of Social Scientific Inquiry since World War II*. Columbus, OH : Ohio State University Press.
- Finkelstein, M. J., Seal, R. K. et Schuster, J. H. (1998). *The New Academic Generation: A Profession Transformation*. Baltimore, MD et Londres, Royaume-Uni : The Johns Hopkins University Press.
- Fornasieri, I., Lafont, L. Poteaux, N. et Séré, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche et formation*, 43, 29-46.
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. *Studies in Higher Education*, 8, 151-163.
- Gruel, L., Galland, O. et Houzel, G. (dir.) (2009). *Les étudiants en France. L'histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : PUR.
- Hill, I. (2003). *L'Université d'Oxford*. Paris : L'Harmattan.
- Hodgson, V. (1997). Lectures and the experience of relevance. In F. Marton, D. Hounsell et N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Édimbourg, Royaume-Uni : Scottish Academic Press.
- Kember, D. et McNaught, C. (2007). *Enhancing University Teaching*. Londres, Royaume-Uni et New York, NY : Routledge.
- Light, G. et Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education. The Reflective Professional*. Londres, Royaume-Uni : Paul Chapman Publishing.
- Loiola, F.A. et Tardif, M. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (2), 305-326.

- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-379.
- Martin, E. (1999). *Changing Academic Work. Developing the Learning University*. Buckingham, Royaume-Uni : SRHE et Open University Press.
- Martuccelli, D. (1995). *Décalages*. Paris : PUF.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche et formation*, 43, 101-114.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : PUL.
- Musselin, C. (2001). *La Longue marche des universités françaises*. Paris : PUF.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris : La Découverte.
- Newman, J. H. (2007). *L'Idée d'université*. (trad. d'E. Robillard et M. Labelle). Genève, Suisse : Ad solem.
- Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 29-42.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Paivandi, S. et Younes, N. (2017). L'EEE et la régulation des pratiques pédagogiques à l'université en France. *Éducation et formation*, 307, 107-122.
- Parsons, T. et Platt, G. M. (1973). *The American University*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Paul, M. (2007). L'accompagnement ou la traversée des paradoxes. In J.-P. Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement des adultes – Ruptures, transitions, rebonds* (251-274). Paris : PUF
- Paul, M. (2009). L'accompagnement : D'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (613-646). Paris : PUF.
- Ponthieux, S. et Berthelot, J.-M. (1992). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris : La Documentation française.
- Poteaux, N. (2014). Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 77, 87-102.
- Prosser, M. K Trigwell et P Taylor (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and instruction*, 4(3), 217-231.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2009). La société du savoir et de la connaissance : Utopie, idéologies et réalité. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (957-966). Paris : PUF.

- Rached, P. et Gharib, Y. (2014). Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des étudiants au supérieur. *Recherche et formation*, 77, 57-72.
- Rasmden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Londres, Royaume-Uni : Kogan Page.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D. Hounsell et N. Entwistle (eds.), *The Experience of Learning*, 2nd ed. Édinburgh, Royaume-Uni : Scottish Academic Press.
- Sirota, R. (dir.) (2003). Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique. *Recherche et formation*, 43, 5-16.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Trigwell, K., Prosser, M. et Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher education*, 27(1), 75-84.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching : a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Grenoble : PUG.
- Viry, L. (2006). *Le monde vécu des universitaires*. Rennes : PUR.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In *Mind and Society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Zetlaoui, J. (1999). *L'universitaire et ses métiers : Contribution à l'analyse des espaces de travail*. Paris : L'Harmattan.

## Abstract

### About the student support role in higher education

**ABSTRACT:** This article presents a critical analysis of the tutorial system in French higher education and expected changes in the teacher-learner-knowledge relationship. Using texts from issue No.77 of *Recherche et formation*, the discussion is organised around three topics: student temporality in the context of the support strategy; the potential tension between the support role and the teacher-researchers' teaching approach; the consequences of new "professional ways of working" on the (re) definition of the teacher-researcher role. The analysis stresses the crucial importance of the commitment of those involved to the philosophy behind this approach, because a pedagogical reform is never applied in a social vacuum and is likely to challenge social relations and practices.

**KEYWORDS:** higher education, learning process, tutorial system, teaching practice